

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A SITUAÇÃO DAS LÍNGUAS ADICIONAIS

Language policies for vocational secondary school: the situation of additional languages

David José de Andrade SILVA

Instituto Federal do Paraná - *Campus* Jacarezinho

david.silva@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4103-3557>

RESUMO: A política linguística é um dos temas de interesse de pesquisa da Linguística Aplicada e, em várias situações, está inserida na política educacional. Assim, é necessário acompanhar e discutir criticamente os efeitos das decisões governamentais, no que se refere à questão das línguas, sobre os diversos níveis e modalidades da educação brasileira. Nesse sentido, o presente trabalho visa investigar os efeitos das legislações concernentes às línguas adicionais para a Educação Profissional e Tecnológica, em especial para o Ensino Médio Integrado, cuja característica principal é atender os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Este trabalho, portanto, centra-se na análise e discussão de políticas linguísticas e educacionais oficiais. Para a realização desta proposta, a metodologia utilizada foi a pesquisa documental e a fundamentação teórica embasou-se nos trabalhos de pesquisadores da Linguística Aplicada e da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados demonstram que o Ensino Médio Integrado não possui uma política linguística legalmente consistente e, portanto, o planejamento curricular é enfraquecido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Política Linguística.

ABSTRACT: Language policy is one of the topics in Applied Linguistics research and, in several situations, it is inserted in educational policy. Thus, it is necessary to verify and critically discuss the effects of governmental decisions, regarding language issues, on the different levels and specialties of Brazilian education. In this sense, the present study aims to investigate the effects of concerning additional languages in Vocational Education, especially in the Vocational Secondary School, whose main particularity is to accomplish the objectives of the National Curriculum Guidelines for Vocational Education and the National Curriculum Guidelines for Secondary Education. In order to develop this research, the methodology chosen

was the documentary research and the theory was based on the work of researchers in Applied Linguistics and Vocational Education. The results demonstrate that the Vocational Secondary School lacks a consistent legal language policy so that the curricular planning is weakened.

KEYWORDS: Vocational Education; Vocational Secondary School; Language Policy.

INTRODUÇÃO

A política faz parte do cotidiano da sociedade em praticamente todas as práticas sociais, ainda mais a que advém das esferas governamentais, por ser determinante na definição das regras nas diversas relações envolvendo pessoas e instituições. Negar a sua importância significa abrir mão do próprio exercício da cidadania e, por outro lado, compreendê-la possibilita uma participação mais crítica e ativa no processo decisório que ordenará questões pertinentes à coletividade.

O acompanhamento de cidadãos e cidadãs sobre o que é decidido é ainda mais estratégico, pois se trata de colocar em pauta medidas intervencionistas que, muito provavelmente, têm a finalidade de “[...] introduzir mudanças no comportamento de um povo e até mesmo nas suas formas de pensar” (RAJAGOPALAN, 2013, p.161). Sendo a escola um dos espaços altamente afetados pela política (CELANI, 2008; SACHS, 2013), a reflexão e discussão sobre os encaminhamentos educacionais legais que deverão ser seguidos são urgentes, não somente após a sua implementação, mas na própria construção inicial e, quiçá, na projeção de novos caminhos, adequando-se às conjunturas sociais, políticas e econômicas.

Nesse sentido, a política linguística, concebida para intervir “[...] no sentido de mudar os rumos de uma determinada situação linguística” (RAJAGOPALAN, 2013a, p.39), está inserida na constatação de Sachs (2013, p.448), quando considera que sua natureza é tridimensional por agregar também políticas educacionais e políticas curriculares. Em se tratando da realidade brasileira, cuja oscilação decisória governamental dificulta um planejamento de longo prazo, ainda mais na educação, é necessário compreender a política linguística conforme o período de sua implementação “[...] relativa a sua data e contexto específico [...]” (RAJAGOPALAN, 2013a, p.29).

Muito embora seja fato que “[...] uma política não se resume a uma legislação

regulamentadora de um tema” (SACHS, 2013, p. 439), também é fato que as leis expressam as disputas territoriais entre alas e ideologias políticas, bem como inibem, proíbem, despertam ou impulsionam atitudes, investimentos e novas compreensões sobre a realidade. A Lei nº 9.394/1996, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, teve 39 alterações entre 1997 e 2015 (SAVIANI, 2016), fora a impactante aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida popularmente como a Reforma do Ensino Médio, o que serve de indicador para ilustrar o quanto a agenda educacional tem sido pautada, disputada e modificada.

Nesse contexto, encontra-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujo histórico remete ao período colonial e, nos tempos atuais, tem ganhado projeção em virtude da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir de 2008. Por ser uma modalidade que também teve intervenções estatais significativas, torna-se um interessante objeto de estudo para investigar como as decisões políticas legais impactaram a EPT.

O presente artigo tem o objetivo de discutir a modalidade educacional EPT, mais precisamente o Ensino Médio Integrado (EMI), a partir das políticas educacionais oficiais que descrevem suas características e finalidades, para então buscar compreender como essa modalidade é afetada pelas legislações. Logo em seguida, uma análise similar é realizada a partir das políticas linguísticas oficiais com o objetivo de compreender o papel das línguas adicionais nessa modalidade educacional. Assim, na primeira parte faz-se uma contextualização da EPT e do EMI, tendo principalmente por base a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (BRASIL, 2012), bem como a questão da integração de conhecimentos no contexto do EMI. Na seção seguinte, aborda-se a razão de se utilizar a nomenclatura “línguas adicionais” e, após, faz-se uma análise histórica das leis referentes a essas línguas no contexto do EMI, agregando-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) aos documentos discutidos. Para tal, a metodologia adotada foi a pesquisa documental de legislações e outros subsídios pertinentes à matéria em tela. O arcabouço teórico embasou-se em pesquisadores da Linguística Aplicada (LA), da EPT e da legislação educacional brasileira.

CARACTERIZAÇÃO DO EMI

O Ensino Médio Integrado (EMI) faz parte de uma das formas de oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio e, por isso, para se compreender seus objetivos e características, faz-se necessária a observação de como a legislação brasileira instituiu as diretrizes e bases da educação vigente, por meio da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como documentos normativos complementares. Por ter uma série de peculiaridades, conforme Ciavatta (2016, p. 38) destaca, “a compreensão e a implantação do ensino médio integrado ainda é um processo em curso, com muitos desafios, sucessos e insucessos”. Dessa forma, antes de adentrar o EMI em si, serão abordados os conceitos legais de níveis e modalidades como um primeiro passo para entendê-lo. É importante destacar aqui que há enorme complexidade desde a concepção do EMI e da EPT até sua existência nas escolas, por isso a importância de destrinchar aqui suas bases legais.

Os níveis corresponderiam a uma sequência de etapas lineares que os(as) estudantes cumprem para avançar nos seus estudos, partindo-se do pressuposto que, conforme ganham maturidade biológica e cognitiva, estariam aptos(as) para o aprofundamento da experiência escolar. Destaca-se que essa é uma organização idealizada, na qual o ingresso à educação formal de um indivíduo ocorreria ainda na primeira infância (a partir dos 4 anos de idade). Destarte, o nível inicial é denominado Educação Básica, onde centraremos nossa análise, e o seguinte é a Educação Superior.

A Educação Básica é composta por etapas subsequentes, as quais englobam: a Educação Infantil (primeira infância), as séries iniciais do Ensino Fundamental (segunda infância), as séries finais do Ensino Fundamental (pré-adolescência) e Ensino Médio (adolescência). Assim, o fluxo considerado normal é que uma criança comece a frequentar a escola e, depois de transcorridos 13 anos (tempo médio para conclusão da Educação Básica) sem repetências ou interrupções, tenha cumprido os pré-requisitos legais para pleitear o ingresso à Educação Superior (graduação). Logo, para cada etapa há uma expectativa de planejamento pedagógico voltado para a faixa etária atendida e, por isso, não se poderia esperar que um(a) estudante do Ensino Médio desenvolvesse uma tarefa destinada a um bacharelado, nem de uma criança em processo de alfabetização uma produção de texto do 9º ano do Ensino Fundamental.

Por sua vez, as modalidades seriam formas de oferta com características próprias, visando o atendimento de um público ou objetivo específico, sem deixar de atender os objetivos dos próprios níveis. Dentre as modalidades existentes na Lei nº 9.304/96 (BRASIL, 1996), há a Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais, por suas peculiaridades, devem ter um planejamento pedagógico diferenciado para atingirem suas finalidades educacionais, como adaptação da estrutura física, metodologia de ensino e acompanhamento especializado. Além disso, também é possível ocorrer a fusão de modalidades. No estado do Paraná, por exemplo, há escolas conveniadas à Secretaria de Estado da Educação (SEED) na modalidade de EE que ofertam turmas de EJA. Nesse contexto, a EPT é uma modalidade que abrange todas essas características mencionadas, como veremos a seguir.

De acordo com o artigo 39 da LDBEN, após a modificação promovida pela lei nº 11.741/2008, a EPT é descrita como aquela que “(...) integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia” (BRASIL, 2008). Ou seja, ela tem como finalidade o ensino para a produção tecnológica e pode ser ofertada desde o Ensino Fundamental (neste caso, por meio da modalidade EJA) até a Educação Superior. Contudo, esse abarcamento de diferentes níveis e modalidades, em alguns aspectos, gera contradições, como o peso da preparação profissional na formação educacional de adolescentes: formar para exercer uma ocupação ou para todos os aspectos da vida? Para o presente trabalho, a análise da modalidade em pauta restringir-se-á à educação secundária, portanto, não serão contempladas outras etapas da Educação Básica nem da Educação Superior.

A versão mais recente da EPT de nível médio está sob a égide do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), o qual estabelece três formas de oferta: a **subsequente**, a **concomitante** e a **integrada**. Apesar de o EMI ser o centro dessa análise, é importante explicar quais são suas diferenças e semelhanças, porque cada uma delas implica em um procedimento pedagógico e administrativo próprio, os quais serão detalhados a seguir.

Os cursos subsequentes, cuja condição para matrícula é ter concluído o Ensino Médio, são mais conhecidos por serem de curta duração (entre 800 e 1200 horas de duração) e formam os(as) estudantes para alguma especificidade (e.g. Técnico em Mecânica, Técnico em Nutrição, etc.). O rol de atribuições possíveis para essas formações

é definido pelos conselhos regionais de classe (como o CREA¹) e o perfil do egresso é desenhado pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016). É esse documento que serve de base para as formações profissionais autorizadas, estipulação de cargas horárias mínimas e estruturação para a oferta decursos da EPT de nível médio.

Os cursos concomitantes são voltados para egressos do Ensino Fundamental e consistem no cumprimento de objetivos do Ensino Médio e da EPT por meio de projetos pedagógicos distintos. Por terem matrículas distintas, estudantes de um curso concomitante devem, então, frequentar duas turmas ao mesmo tempo, podendo ser na mesma instituição ou não. Em uma turma, cursam os componentes curriculares regulares, tais como Língua Portuguesa, Matemática e História, e, na outra turma, seguem o currículo da formação técnica.

Os cursos integrados também exigem a conclusão do Ensino Fundamental como pré-requisito de ingresso, mas possuem um único projeto de curso e uma matrícula. Teoricamente, o fato de o curso ser concebido como integrado, ou seja, pensado como uma totalidade (ao contrário do concomitante, que é explicitamente dividido), deveria ser menos complexa sua construção. No entanto, em virtude dos conflitos históricos provocados pela dualidade e incertezas sobre o enfoque formativo (a saber: educar para a vida ou para a profissão que intitula o curso?), a oferta integrada ainda é pauta de extensas discussões, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Moraes e Küller (2016) e Silva (2018, 2019) apontam, bem como tantos(as) outros(as) pesquisadores(as) da EPT.

O desafio para a construção de um currículo integrado é conseguir fazer dialogar os objetivos de uma formação teórica abrangente (propedêutica) e preocupada com a continuidade e aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental com uma formação prática. Pela vertente politécnica, conceito pesquisado por educadores marxistas que investigam Trabalho e Educação, na formação do EMI, não haveria conflito na integração, pois, conforme coloca Saviani (2003, p. 140), “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Para Saviani, essa tipologia formativa equilibra a relação entre teoria e prática,

¹ Conselho Regional de Engenharia e Agronomia, responsável pela regulamentação profissional de cursos superiores e técnicos de nível médio correlatos a essa especialidade.

articula o trabalho manual e o intelectual e propicia aos(às) estudantes o desenvolvimento necessário para estarem aptos(as) a desempenhar quaisquer atividades do universo produtivo. Com isso, o foco na formação de uma especificidade perderia sentido, haja vista que uma pessoa preparada multilateral e integradamente estaria habilitada a “desenvolver qualquer uma dessas atividades específicas por ter assimilado seus fundamentos” (SAVIANI, 2003, p. 141) porque o faria no próprio espaço de trabalho.

Essa adaptação, no entanto, não é no sentido de reprodução da lógica do mercado, mas de “(...) natureza unitária que conduz os sujeitos ao enfrentamento dos desafios, proporcionada por uma formação chave para entender e enfrentar a realidade adversa da sociedade capitalista” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29). Todavia, a legislação, as normativas e encaminhamentos governamentais, componentes materiais do processo decisório político, desde o final dos anos de 1990 conduziram (e ainda conduzem) o EMI para um lugar cada vez mais afastado desse conceito de integração e o mantém na dualidade entre o fazer e o pensar, entre o trabalho manual e a reflexão. Conforme relembra Celani (2008):

O estabelecimento de uma política educacional sólida é particularmente difícil, pois as políticas educacionais são geralmente afetadas por políticas econômicas e sociais, que nem sempre caminham na direção que seria a ideal para a educação. Além do mais, mudanças quase sempre encontram barreiras na inércia, na ignorância e na incerteza inibidora. Há, ainda, a questão do poder e da influência: aquele, com sua base na autoridade e esta com sua base na confiança e no respeito mútuo. (CELANI, 2008, p. 18).

Quando da promulgação da atual LDBEN (BRASIL, 1996), na segunda metade dos anos de 1990, a etapa do Ensino Médio já contemplava, em seus incisos II e IV do artigo 35 (inalterados até o momento), “a preparação básica para o trabalho” e a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”. O parágrafo 2º do artigo 36 redigido à época, também indicava que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996), princípios que indicariam uma conexão com a politécnica e resquícios das contribuições de pesquisadores, profissionais e representantes da sociedade civil (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) que desejavam a ruptura com a ala

conservadora desde a retomada da democracia no final dos anos de 1980. Contudo, ao reservar o capítulo III para tratar a EPT genericamente e de forma isolada da Educação Básica, ou seja, reforçando o sentido contrário da proposta integradora defendida por Saviani (2003), estaria o prenúncio de que a gestão federal (incluindo o Poder Legislativo) do período governado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) iria “[...] regulamentar formas fragmentadas e aligeiras [sic] de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

A expectativa de uma mudança de perspectiva e assunção da politecnia como fundamento do EMI recaiu sobre o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), por ser representante de uma ala política progressista, mas, segundo Ramos (2014, p.74), houve nova frustração após a publicação do Decreto nº 5.156, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que manteve a separação da formação profissional para sustentar alianças com as forças conservadoras e garantir governabilidade. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), essa concessão sinalizava um enfraquecimento de um projeto que realmente buscava consolidar a participação popular e democrática na condução das políticas educacionais, principalmente na EPT que, em sua trajetória, predominou a satisfação dos interesses da classe burguesa e do mercado de trabalho (DURÃES, 2009).

A partir de 2008, após a instituição da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), foi inserida a seção extra IV-A, que tratava especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Segundo o signatário da proposta original dessa lei, o então ministro da educação Fernando Haddad, essa alteração seria inovadora e oportunizaria “[...] capacitar trabalhadores para o exercício de alguma ocupação no próprio emprego ou em cursos e treinamentos de preparação intensiva de mão-de-obra [...]” (BRASIL, 2007, p. 4-5). A nova seção incluiria quatro novos artigos e, no 36-A, consta que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, texto herdado do artigo 36 da LDBEN, que ganhou nova redação pela Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

A Lei nº11.741/2008 também consolidaria a organização do EMI proposta inicialmente no Decreto nº5.156/2004. No inciso I do artigo 36-C, descreve que o EMI é um curso “[...] planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de

nível médio [...]” (BRASIL, 2008). Novamente, é reafirmada a postura governamental de primar por uma formação adestradora de trabalhadores para suprir a demanda do mercado, ao invés de formar para compreender “[...] como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 141). Por sua vez, no inciso I do parágrafo único do artigo 36-B, cujo *caput* descreve como a EPT de nível médio seria desenvolvida, destaca-se a obrigatória observância das diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (doravante CNE).

Em 2012, ao cumprir com a sua atribuição de elaborar diretrizes curriculares nacionais, para todos os níveis e modalidades educacionais, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em janeiro, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (DCNEPTNM), em setembro. Poder-se-ia, em primeira instância, alegar que não haveria conflito entre os documentos, haja vista que um é referente a uma etapa da Educação Básica e o outro é pertinente a uma modalidade. Entretanto, logo no parágrafo único do artigo 1º das DCNEM, destaca-se que aquelas normativas “[...] aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias” (BRASIL, 2012, p. 01). Em contrapartida, no parágrafo 1º do artigo 8º das DCNEPTNM, determina-se que os cursos de EMI atendam não somente as DCNEM, mas também “[...] as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2012a, p. 04). Esse detalhe gera um novo componente para aumentar as contradições.

Conforme analisa Silva (2019), as DCNEPTNM são mais adequadas à forma de oferta concomitante e subsequente do que à integrada, pois, no inciso III do artigo 13, submetem os conhecimentos básicos às especificidades formativas profissionais e, além disso, no artigo 17, subjugam o planejamento curricular “[...] à concretização do perfil profissional” (BRASIL, 2012a, p.05). Essa ênfase conflita com as DCNEM, as quais instituem, por meio do inciso VI do artigo 14, que “atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de

profissões técnicas [...]” (BRASIL, 2012, p.05), destacando a importância da base propedêutica. Se em um governo considerado progressista essas questões geravam dificuldades para o planejamento pedagógico e administrativo, novos dilemas surgiram durante a presidência de Michel Temer (2016-2018) após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, conhecida popularmente como a “Reforma do Ensino Médio”, e da atualização das DCNEM, por meio da Resolução CNE/CB nº 03, de 21 de novembro de 2018.

A referida lei de 2017, dentre as várias mudanças que imputou ao Ensino Médio, no que se refere à EPT, instituiu a vertente profissionalizante como uma das possibilidades de itinerário formativo, no inciso V do artigo 36, e delegou aos sistemas de ensino a possibilidade de oferta de itinerário formativo integrado, que seria, segundo o parágrafo 3º do artigo 36, a “[...] composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos [...]” (BRASIL, 2017). Por sua vez, as DCNEM atualizadas de 2018 descrevem, no parágrafo 3º do artigo 12, que “itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, p.08). Afora a indefinição sobre como seria construído essa proposta de EMI (componente curricular é uma coisa, área de conhecimento é outra e itinerário formativo outra), não fica nítido se a oferta desse formato converteria o curso na modalidade EPT, o que implicaria na observação das DCNEPTNM também para organização pedagógica. Cabe destacar que o CNE está debatendo as novas diretrizes para a EPT para substituir a de 2012, haja vista os impactos da Reforma do Ensino Médio. Logo, é de se esperar novos adendos e, com eles, novas dúvidas.

Evidencia-se, então, por que a discussão sobre a construção de um currículo integrado é tão extensa, contraditória e tensa. Os debates e embates em torno dos rumos do EMI são calcados não somente por concepções teóricas, mas, principalmente, pela disputa de agendas progressistas e conservadoras no processo decisório do âmbito político e, por se tratar de uma educação vinculada diretamente ao trabalho, também há interesses (e interessados) de ordem econômica em jogo. Embora, como já apontado anteriormente, a EPT tenha um histórico longo de caminhos e descaminhos, a quantidade de mudanças profundas, ao menos em termos legislativos, entre os anos de 1996 e 2018, foi

significativa. Logo, é compreensível a postura de Machado (2007) quando coloca que:

Diante, porém, do desafio de conceber e levar a efeito um curso capaz de atender simultaneamente às duas valias, a de servir à conclusão da educação básica e a de levar a uma formação técnica especializada, estes educadores, e não somente eles, manifestam dúvidas e receios quanto à possibilidade de realizar tais propósitos. Haveria uma sobrecarga dos programas? Dever-se-ia prolongar o tempo de escolaridade? O ensino geral teria sua identidade modificada em favor de uma formação mais especializada? Ou, ao contrário, seria o ensino técnico a se re-configurar, tendo em vista a formação de um perfil profissional mais amplo e genérico? (MACHADO, 2007, p. 52).

Nesse contexto, todas as áreas do conhecimento passam pelo desafio de fazer sua existência, em um currículo escolar, ser significativa. No caso específico das línguas, podemos perguntar: como ficariam as políticas linguísticas voltadas para o EMI? Em quais subsídios os(as) docentes e equipes pedagógicas da EPT apoiar-se-iam para planejar os objetivos das línguas adicionais²? Se o que foi apresentado até o momento converge com as ponderações de Leffa (1999), que demonstra claramente como o processo decisório sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, aparentemente aleatório, está sempre vinculado a um proveito alheio à educação, o que é possível esperar (e/ou construir) para essa modalidade educacional? Assim, na próxima serão apontados os marcos legais que conduziram o EMI no que se refere às línguas adicionais, bem como traçar alguns cenários decorrentes da Reforma do Ensino Médio que podem afetar a EPT.

AS LÍNGUAS ADICIONAIS NO EMI

O breve panorama delineando as forças que atuam sobre o EMI na seção anterior expôs exemplos concretos e relevantes para sugerir que não há uma política de Estado para a EPT, mas políticas governamentais: quem está no poder é quem dá as cartas, independentemente do que foi feito pelas gestões antecessoras ou pelo que foi construído nas práticas e experiências nas escolas. Isto posto, pouco há de se esperar, em termos legislativos, de uma política linguística para línguas adicionais (doravante LADs) para o EMI, tendo em vista que: essa forma de oferta é atravessada por diretrizes gerais e

² Na próxima seção, explico com mais detalhes a escolha pelo termo língua adicional em vez de língua estrangeira.

específicas que, conforme apontado, possuem pontos antagônicos; a esmagadora maioria dos cursos pertencentes à EPT pouco ou nada dialogam com as LADs³. Mas, então, o que motivaria a presente reflexão? Antes de responder a essa pergunta, faz-se necessário pontuar uma questão conceitual.

Neste trabalho, as línguas adicionais serão compreendidas como todas aquelas ofertadas em espaço educacional formal diferente de Língua Portuguesa, por esta ocupar uma posição de centralidade sendo a língua nacional principal. Essa definição parte de pressupostos distintos dos discutidos por Schlatter e Garcez (2009), que justificaram a substituição do termo “línguas estrangeiras” (no caso, português e espanhol) por línguas adicionais (doravante LAD), pois compreendem que elas são recursos consideráveis para a formação cidadã porque “[...] constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional [...]” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128).

Distingue-se também de Leffa e Irala (2014), que analisam as vantagens da terminologia em virtude da abolição de referências como a posição geográfica ou as características individuais do(a) estudante. Igualmente não se alinha com Jordão (2014), que compreende o uso do termo LAD como sendo uma forma de silenciamento de debates importantes, pois possivelmente estaria se omitindo em relação “à construção do capital cultural associado à língua inglesa em comunidades específicas” (JORDÃO, 2014, p. 27) e mascararia (ou tentaria mascarar) “o consequente posicionamento dos sujeitos reconhecidos como detentores ou não deste capital” (JORDÃO, 2014, p. 27).

O ponto central para utilização de LAD é em oposição à Língua Portuguesa que, apesar de ter iniciado sua curricularização somente a partir da segunda metade do século XIX (MALFACINI, 2015; RAZZINI, 2010), mesmo estando presente desde a colonização, teve menor instabilidade de oferta na educação formal, ao ponto de, atualmente, ser obrigatória nos currículos, sem contar o seu uso para todos os atos oficiais do país, ser a língua predominante nos meios de comunicação e estar presente em praticamente toda a extensão da federação. Logo, entende-se que todas as outras línguas ofertadas na educação formal possuem um papel de menor relevância em âmbito nacional e, por isso, a aprendizagem delas é complementar no contexto brasileiro. Mesmo nos

³ O único curso dessa natureza é o Técnico em Tradução e Interpretação de Libras.

casos em que a Língua Portuguesa (doravante LP) é segunda ou terceira língua, ela dificilmente perde sua relevância e status nas práticas sociais em território nacional.

Outro ponto é a possibilidade dada pela atualização das DCNEM de ser ofertado o estudo de línguas clássicas, estrangeiras, indígenas e Libras por meio do itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias (a ser abordado a seguir). Seria possível preservar essas mesmas nomenclaturas para demonstrar que existem diferenças entre si, contudo, sob a ótica do(a) estudante, talvez não seja tão precisa essa perspectiva. Latim e grego, são clássicas por quê? O que o latim representa hoje para um(a) cidadão(ã) brasileiro? E o grego? É menos estrangeiro do que a Língua Inglesa? Para um indígena ou um surdo, o que é a LP? Em regiões de fronteira, a Língua Espanhola é considerada estrangeira? Destarte, reitera-se que serão consideradas LAD qualquer língua, excetuando-se a LP, que conste nas legislações brasileiras recentes. Feitos os esclarecimentos conceituais, retorna-se às políticas linguísticas para o EMI.

A primeira menção às LADs na LDBEN encontra-se no inciso IV do artigo 24, o qual permanece inalterado mesmo após sucessivas atualizações na Lei nº 9.394/1996, onde é destacada a possibilidade de organização de turmas “[...] com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento da matéria, para o ensino de línguas estrangeiras [...]” (BRASIL, 1996) na Educação Básica. Em seguida, originalmente, no parágrafo 5º do artigo 26, as LADs são mencionadas como “línguas estrangeiras modernas”, as quais entrariam obrigatoriamente, a partir da quinta série (equivalente ao atual sexto ano), na parte diversificada do currículo e cuja definição ficaria à cargo da comunidade escolar, conforme as possibilidades da instituição. O mesmo dispositivo, por meio do inciso III do artigo 36, era aplicado ao Ensino Médio, pois não somente teria uma língua estrangeira obrigatória, mas uma segunda, de caráter optativo, de acordo com as condições de oferta da instituição.

Note-se que a abertura para a escolha da língua, embora ficasse restrita às estrangeiras (municípios com parcela significativa de indígenas ou surdos não teriam a opção de ofertar suas respectivas línguas curricularmente), ainda respeitava a estrutura das instituições e a decisão democrática da comunidade escolar (mesmo que, na prática, isso não ocorresse). Entretanto, o parágrafo 5º do artigo 26 e o inciso III do artigo 36 foram suprimidos após a promulgação da Lei nº 13.415/2017. No primeiro caso, o texto foi

alterado para “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). O segundo se transformou no parágrafo 4º do artigo 35-A, que ficou com a seguinte redação:

§4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Em ambos os casos, a intervenção do Estado inseriu obrigatoriamente a Língua Inglesa (doravante LI) no currículo. O diferencial estaria no Ensino Médio e, por conseguinte, no EMI, que teria a chance de agregar à LI outra LAD, mesmo havendo a preferência para a Língua Espanhola. Nesse aspecto, seria necessário verificar as consequências para as organizações curriculares das escolas nos municípios onde ainda predomina a língua de imigração, ainda muito comuns, por exemplo, nos estados da região Sul do Brasil. Outro ponto, de complexidade maior, merece ser examinado, pois envolve outro processo intervencionista estatal.

No ano de 2005, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva promulgou a Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), que dispunha sobre a oferta do ensino da Língua Espanhola na Educação Básica e sua inclusão compulsória nos Centros de Estudos de Língua Estrangeira, a serem implementados no sistema público. Embora a matrícula na disciplina fosse optativa, sua oferta seria obrigatória no horário regular de aula e, gradativamente, previa-se sua implementação nos currículos de Ensino Médio. Essa decisão gerou uma onda de ampliação de oferta de licenciaturas com habilitação em espanhol, bem como a contratação de profissionais para atuar nas escolas. Além disso, reacendeu o interesse pela cultura latina e intensificou, ao menos nas salas de aula, os laços culturais do Brasil com os países vizinhos.

Graças à Lei nº 11.161/2005, a Língua Espanhola diferenciou-se das demais línguas e, por isso, gozava de atenção exclusiva, como ter um capítulo solo na publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, enquanto as demais LADs foram tratadas genericamente como línguas estrangeiras modernas (BRASIL, 2006). Logo, construiu-se uma nova

agenda em termos linguísticos, que afetou todos os níveis e algumas modalidades, como a EPT e a EJA. Entretanto, essa lei foi revogada na íntegra em 2017, pela mesma legislação da Reforma do Ensino Médio, deixando lacunas e interrogações quanto a toda estrutura organizada e utilizada por quase 12 anos. Deixar o status de obrigatória para tornar-se optativa foi realmente um golpe duro para quem se dedicou à Língua Espanhola.

Em relação às diretrizes nacionais, as DCNEPTNM (BRASIL, 2012) não fazem qualquer menção à inserção de LADs nos currículos. Na realidade, contém orientações mais amplas, como a carga horária dos cursos, a estruturação curricular e outros assuntos de ordem pedagógico-administrativos. Entretanto, conforme já assinalado na seção anterior, essas diretrizes devem seguir o que estiver disposto nas DCNEM quando se trata de cursos de EMI, e a vigente é aquela instituída por meio da Resolução nº 03/2018 da Câmara de Educação Básica do CNE (BRASIL, 2018).

As DCNEM atualizadas tratam as LADs no âmbito da formação geral básica prevista na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e alinhada com a Reforma do Ensino Médio. Assim, no inciso XI do parágrafo 4º do artigo 11, está disposto que o currículo deve ter “língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol [...]” (BRASIL, 2018, p. 06). Em seu artigo 12, mais precisamente no primeiro inciso, há nova menção às LADs, quando da organização da área de conhecimento de linguagens e suas tecnologias:

Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, *estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*, das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p. 06, destaque nosso).

Os tópicos propostos para estudo da área de Linguagens e suas Tecnologias suscitam várias dúvidas, iniciando pela inclusão das línguas clássicas. Qual seria a intenção de fazer adolescentes estudarem latim e grego? Qual o propósito do estudo de

línguas praticamente “mortas” para um nível que tem por objetivo o aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental e a formação para as tecnologias? E para a EPT, quais seriam as contribuições do estudo dessas línguas para além do que algumas disciplinas já trabalham, como a Língua Portuguesa (radicais gregos e latinos) e Ciências (nomenclaturas de elementos, fenômenos e classificação das espécies)? Com tantas possibilidades de enriquecimento curricular linguístico, soa, no mínimo, estranho a proposição de resgatar disciplinas consideradas clássicas nos séculos passados.

Em relação às línguas indígenas, quais seriam as reais possibilidades de oferta para além dos espaços onde já se trabalha Educação Indígena? Se não houver uma comunidade de prática nas proximidades, quais seriam os critérios para a escolha da língua indígena a ser ministrada? Novamente, quando pensamos na EPT, embora o conhecimento da cultura seja indispensável para a formação cidadã no contexto brasileiro, talvez a língua indígena acabe tendo pouco espaço e justificativa de ser trabalhada no EMI, haja vista ter pouco trânsito fora de seu contexto específico.

No que se refere à Libras, é a única língua a ter explicitamente uma proposta de inserção na EPT, embora não seja por meio de uma lei dessa modalidade educacional. O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005a), no parágrafo 2º do artigo 3º dispõe que “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto”. Poder-se-ia argumentar que essa obrigatoriedade de oferta seria em razão dos cursos de magistério de nível médio, contudo, essa formação não consta no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2016), que é, conforme já explanado, o documento base onde consta a listagem das opções formativas autorizadas pelo Ministério da Educação (doravante MEC). Assim, teoricamente, todos os cursos técnicos, deveriam inserir a disciplina de Libras em seus currículos, o que se constituiria em um passo importante para a popularização da língua entre ouvintes ainda na Educação Básica. No *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR), por exemplo, por ter uma docente especialista concursada, a disciplina de Libras é ofertada para EMI como optativa dentro da área de Linguagens desde 2018 e tem recebido uma procura considerável⁴.

⁴ Segundo dados da Coordenação de Ensino do *Campus*, de 2018 até o primeiro semestre de 2020, foram matriculados(as) 143 estudantes em Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras), algo próximo de 25% do total de matriculados no EMI.

Sobre a LI, o texto inicial da Medida Provisória n° 746 de 2016 (BRASIL, 2016a), que daria origem à Reforma do Ensino Médio, já previa sua priorização em detrimento das demais línguas pelo próprio ministro da educação à época, José Mendonça Bezerra Filho, o que é ratificado pelos congressistas. Embora se reconheça que o estatuto da LI esteja em patamar diferenciado (JORDÃO, 2014) por sua posição privilegiada e massificada em várias áreas estratégicas, a extirpação injustificada de outras línguas, ainda mais pela quantidade e diversidade de colônias de imigrantes e comunidades tradicionais no país, careceria de uma discussão mais profunda para ser realizada nos termos em que se consolidou. Mas, dependendo do contexto sócio-histórico e político, como efetivamente ocorreu à época, esse aprofundamento e democratização da questão é mais distante.

Desde o projeto inicial, datado de 2016, praticamente todas as tentativas de defesa efetivas para a pluralidade de oferta de línguas, em especial a luta pela manutenção da Língua Espanhola, foram rejeitadas. No relatório do parecerista, o Senador Pedro Chaves registrou as seguintes razões apresentadas pela mesa condutora do processo, infelizmente, permeado de frases de efeito, senso comum e pouco embasamento científico:

Pensamos que a escolha da língua inglesa como língua estrangeira moderna a ser ministrada no ensino médio, em caráter obrigatório, denota a coerência entre a MPV⁵ e a contemporaneidade. É fato que, nos dias de hoje, o inglês se tornou a língua franca, compartilhada por todos aqueles que pretendem aproveitar as chances propiciadas pelos novos cenários trazidos pelo que se convencionou chamar de “globalização”. Há que se ressaltar que continua sendo plenamente possível que outras línguas, tais como a espanhola, também sejam ministradas, de modo optativo. Assim, mantivemos os termos da norma, adiantando, inclusive, o início do contato com a língua inglesa já para o quinto ano do ensino fundamental. (CHAVES, 2016, p. 32).

A partir dos pressupostos adotados, não há motivo para que se priorize a língua espanhola, em detrimento de outras línguas estrangeiras modernas que podem ser ministradas, em caráter optativo, na educação básica. A situação é diferente com a língua inglesa, que é a língua franca, compartilhada por todos aqueles que pretendem aproveitar as chances propiciadas pelos novos cenários trazidos pelo que se convencionou chamar de “globalização”. (CHAVES, 2016, p.44).

Logo, a Língua Espanhola, após exclusão de sua obrigatoriedade de oferta, pela

⁵ Sigla para Medida Provisória.

postura do legislativo, corre o risco de ser mantida somente nas escolas onde já há docentes efetivos. Um fator que pode ser favorável ao resgate de uma oferta mais contínua dessa disciplina é o progressivo aumento de carga horária total do Ensino Médio até o ano 2022 (se não houver prorrogação do prazo), quando deverá atingir 3000 horas. Essa possibilidade pode ser concreta e otimista, haja vista que também há a expectativa dos encaminhamentos para a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017), o que aumentaria as cargas horárias dos cursos para 1400 horas anuais, potencialmente demandando a contratação de profissionais para suprir o cronograma de atividades curriculares, abrindo espaço para a inclusão da Língua Espanhola.

Ainda no âmbito legislativo vinculado à Educação Básica que impactem no EMI, há a BNCC que, segundo o artigo 35-A, é a que “[...] definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017). Porém, o documento final não desenvolveu nada sobre os itinerários formativos, restringindo-se a mencionar apenas a LI em aproximadamente uma página de conteúdo genérico sobre sua inserção nesse nível educacional (BRASIL, 2017a). Nem mesmo nas descrições das competências e habilidades o documento faz referência a qualquer uma das línguas citadas nas novas DCNEM, limitando-se a citar a LI uma vez na habilidade EM13LGG403 (BRASIL, 2017a, p. 494).

Por isso, a observação de Rajagopalan (2013, p. 151) faz sentido quando coloca que “curiosamente, o que falta ainda e de forma bastante acentuada é uma política clara e bem elaborada para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil”, afirmação que pode ser estendida para as demais LADs. Dessa forma, se há um direcionamento frágil para a formação que mais abrange estudantes no país, como ficaria o ensino de línguas no EMI, por estar em outra modalidade?

Conforme anteriormente mencionado, a EPT é orientada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (doravante CNCT), onde constam os cursos já autorizados pelo MEC, ou seja, não estão na condição de projetos pilotos ou experimentais e pertencem a algum grande eixo tecnológico (BRASIL, 2016). No total, são 227 cursos distribuídos conforme suas características nos seguintes eixos: 28 em Saúde e Ambiente; 23 em Controle e Processos Industriais, 11 em Desenvolvimento Educacional e Social; 17 em Gestão e

Negócios; 10 em Informação e Comunicação; 17 em Infraestrutura; 35 em Militar; 8 em Produção Alimentícia; 30 em Produção Cultural e Design; 22 em Produção Industrial; 17 em Recursos Naturais; 2 em Segurança; e 7 em Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Nesse catálogo, as formações técnicas explicitamente apresentadas com a inserção de alguma LAD no currículo são apenas três: do Eixo de Desenvolvimento Educacional e Social, o Técnico em Produção de Materiais Didáticos Bilíngues Libras/Língua Portuguesa (BRASIL, 2016, p. 75) e o Técnico em Tradução e Interpretação de Libras (BRASIL, 2016, p. 77); do eixo de Gestão e Negócios, o Técnico em Secretariado (BRASIL, 2016, p. 91).

No CNCT, constam também sete cursos que demandam um laboratório de línguas, embora não haja qualquer outra menção à língua para além da estrutura física: do eixo de Controle e Processos Industriais, o Técnico em Manutenção de Aeronaves em Aviônicos (BRASIL, 2016, p. 50); do Eixo Militar, o Técnico em Controle de Tráfego Aéreo (BRASIL, 2016, p. 136), Técnico em Informações Aeronáuticas (BRASIL, 2016, p. 147), Técnico em Mecânica de Aeronaves (BRASIL, 2016, p. 150), Técnico em Sensores de Aviação (BRASIL, 2016, p. 158); do Eixo de Desenvolvimento Educacional e Social, o Técnico em Produção de Materiais Didáticos Bilíngues Libras/Língua Portuguesa (BRASIL, 2016, p. 75) e o Técnico em Tradução e Interpretação de Libras (BRASIL, 2016, p. 77). No câmputo geral, afora Libras e Secretariado, aparentemente há uma preocupação maior por parte dos cursos voltados para a aviação em garantir alguma infraestrutura mínima para o desenvolvimento linguístico, provavelmente em função de toda a produção nessa área ser primordialmente em LI.

Por sua vez, na descrição do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer, consta que a organização curricular deva contemplar línguas estrangeiras, mas em nenhum curso aparece quais seriam as línguas e nem a exigência de um laboratório de práticas. É difícil imaginar um Técnico em Guia de Turismo ou um Técnico em Hospedagem não ter em sua formação a aprendizagem de Libras e, ao menos nos grandes centros turísticos, uma ou duas línguas estrangeiras, mas essa verificação implicaria na investigação dos projetos pedagógicos de curso existentes, algo fora do alcance deste trabalho. Contudo, o mais provável que deve ocorrer nesse caso, é que, com a ausência de direcionamento mais claro, a inserção das LADs se dê pela própria exigência das diretrizes gerais do Ensino

Médio, e não pelas da EPT.

Se considerarmos a quantidade de cursos do CNCT, vimos que, dos 227, apenas 8 contemplam explicitamente algum aspecto curricular ou estrutural voltado para o ensino de línguas adicionais, o que representa menos de 4% do total. É sabido que nem todas essas formações são ofertadas no formato de EMI, entretanto, há que se reiterar que o catálogo é parte obrigatória do planejamento, portanto, sua validade independe da forma de oferta. Também é sabido que a inserção de LADs independa do que consta no CNCT, entretanto, o amparo legal é o que garante a destinação de recursos para a sua efetivação. Se não há nenhuma lei que fomenta a pluralidade linguística das instituições, a probabilidade de investimento é menor. Ou seja, conforme colocado por Rajagopalan (2013) as ações políticas são intervencionistas exatamente para alterar algo no âmbito social, político e econômico. Finda essa etapa do debate, passa-se às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, expus brevemente no que consiste a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, diferenciando suas três formas de oferta (subsequente, concomitante e integrada) e a problemática do Ensino Médio Integrado em sua versão atual, que congrega não somente objetivos da matriz profissionalizante ao qual está vinculado, mas também tem o compromisso de assegurar, *a priori*, os conhecimentos da base mais ampla da Educação Básica. Nesse ínterim, apontei alguns desafios para se construir um projeto curricular com essas características e como tais desafios afetam a proposição de políticas linguísticas de forma mais contundente.

Busquei demonstrar, a partir das legislações vigentes, que não há uma política linguística clara para a EPT e, conseqüentemente, para o Ensino Médio Integrado, mesmo este fazendo parte também das políticas voltadas para a Educação Básica. Nesse quesito, vimos que as justificativas para exclusão ou promoção de uma língua, com exceção da portuguesa (que não discutimos aqui) padecem de critérios mais compreensíveis, como praticamente colocar no mesmo patamar a Língua Grega e a Língua Espanhol, sendo a língua neolatina relegada à coadjuvância por supostamente não pertencer ao cenário “globalizado”, conforme os legisladores apontaram.

Por fim, procurei demonstrar que se faz necessária a ampliação do debate sobre

políticas linguísticas para a EPT, não somente no Ensino Médio Integrado, mas também nas demais formas de oferta, para promover uma segurança mínima aos (às) profissionais de LADs e, assim, ser possível um trabalho com maior amparo legal, muito embora também se concorde com Sachs (2013, p.446) que “se os textos políticos não surgem prontos, tampouco a interpretação deles ocorre de forma objetiva para ser posta em prática nas instituições escolares”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192> Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CB). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CB). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>> Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005a. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 21 abr. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1> Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3> Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>> Acesso em: 21 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Projeto de lei*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: MEC, 10 abr. 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9B5554542BAD099457C1A4A7E44AA6C.proposicoesWebExterno2?codteor=455776&filename=Tramitacao-PL+919/2007> Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio; volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília: SETEC/MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>> Acesso em: 16 out. 2019.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2.ed. Florianópolis: Insular, p.17-32, 2008.

CHAVES, P. *Parecer da Comissão Mista sobre a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/pQRY1> Acesso em: 21 abr. 2020.

CIAVATTA, M. A produção do conhecimento sobre a configuração com campo da educação profissional e tecnológica. *Holos*, v.6, p.33-49, 2016.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, jan./abr., p.11-37, 2012.

DURÃES, M. N. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. *Educação & Realidade*, vol.34, n.3, set./dez., p.159-175, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, v.14, n.1, p.13-40, 2014.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n.4, p.13-24, 1999.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma Espiadinha na Sala de Aula*. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, p. 21-48, 2014.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Boletim 07, Brasília, SEAD/MEC, p. 51-67, 2007.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Idioma*, Rio de Janeiro, n.28, p.45-59, 1º sem., 2015.

MORAES, F.; KÜLLER, J. A. *Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p.143-162, 2013.

_____. Política linguística: do que é que se trata afinal?. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.19-42, 2013a.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, p.107-128, 2012.

RAZZINI, M. P. G. História da disciplina português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.4, jan./jun., p. 43-58, 2010.

SACHS, G. Abordagem do ciclo de políticas: uma proposta de uso para pesquisas em Linguística Aplicada. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. B. G.; SILVA, K. A. *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes, p. 437-450, 2013.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.01, n.01, p.131-152, 2003.

_____. O vigésimo ano da LDB: as leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.10, n.19, p.379-392, jul./dez., 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *Referencial curricular: Lições do Rio Grande*. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, p.125-172, 2009.

SILVA, D. J. A. *O ensino médio integrado do campus Jacarezinho do IFPR: complexidade como uma alternativa à politécnica*. In: Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, 2, 2018, Brasília/DF. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/snemi/103130-O-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO-DO-CAMPUS-JACAREZINHO-DO-IFPR--COMPLEXIDADE-COMO-UMA-ALTERNATIVA-A-POLITECNIA>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

_____. *Entre dilemas e decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio integrado*. Curitiba, 2019, 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <encurtador.com.br/jQZ37> Acesso em: 14 abr. 2020.

Recebido em: 30 abr. 2020.

Aceito em: 13 out. 2020.